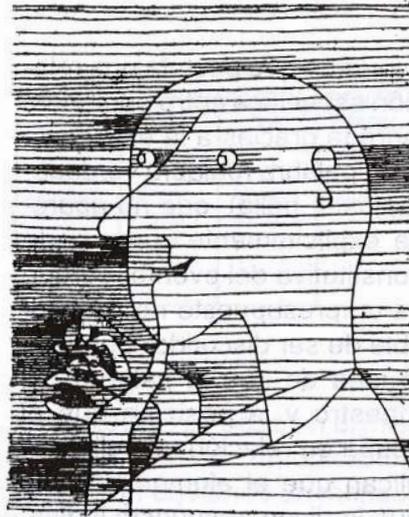




Lenguaje e investigación pedagógica



COMPETENCIAS RELATIVAS AL LENGUAJE Y TRANSFORMACION EDUCATIVA *

GUILLERMO BUSTAMANTE ZAMUDIO
Profesor Universidad Pedagógica Nacional

Toda actividad educativa maneja, al menos, un concepto de comunicación. Sin embargo, casi nunca tal concepto aparece explícito, pues forma un todo con la concepción global del evento educativo, cuya sobrevivencia y reproducción se basa, en gran medida, en

ese silencio. En consecuencia, para proponerse transformaciones en el ámbito educativo, el modelo de comunicación debería tratar de explicitarse; esto no implica que se lo considere terminado, sino que, sabiendo que está en construcción, se lo pueda discutir e intentar transformarlo con la participación de los estamentos, de manera racional –en la medida de lo posible; evidentemente, esto sólo funciona bajo una concepción distinta de lo educativo, bajo

una voluntad de mantenerlo en la diferencia, el debate y la incertidumbre.

A continuación, se proponen tres modelos educativos, concomitantes a tres modelos comunicativos: (i) cuando el otro no existe; (ii) cuando el otro se considera un beneficiario; (iii) cuando el otro es distinto. No se está considerando que funcionen *efectivamente*, sino que son formas de concebir la educación que, por supuesto, inci-

*. Ponencia presentada en el «Primer encuentro de universidades de Santafé de Bogotá, por el desarrollo de las habilidades comunicativas». Bogotá, convenio ICFES - Universidad Pedagógica Nacional, Enero 26 a 28 de 1994.

den en las formas que ésta adquiera. Se toma como ejemplo el nivel maestro-alumno de lo educativo, ya que es paradigmático.

en el esquema de un emisor que envía un mensaje a su receptor:

Emisor → Mensaje → Receptor

1. Cuando el otro no existe

Veamos el primer modelo. No es casualidad que la etimología de la palabra *alumno* sea «no iluminado». Parece como si los diversos niveles educativos hubieran defendido milenariamente la idea de que el «objeto» de su trabajo fueran personas «carentes de luz». Esta idea podría caracterizarse como una acción-proceso en la que el agente-maestro desencadena su acción sobre el paciente-alumno. Quien actúa con conciencia y libertad, quien planea las actividades porque sabe qué va a pasar, es el maestro; el alumno, o bien no asume de manera expresa un papel activo, o sus acciones están subordinadas, no es libre ni consciente, pues es el objeto transformado por la acción del maestro:

esquema que postula una relación específica entre personas, lograda gracias a la existencia de la palabra (palabra verdadera, justa, bella), que no aparece explícitamente como parte constitutiva del evento, porque es un presupuesto no susceptible de ser discutido. Subyace la idea de que la palabra del maestro y la posición que él ocupa en relación con ella, implican que el alumno haga lo que le dicen, respuesta indicativa de que el objeto está siendo transformado conforme a las intenciones del agente.

AGENTE	EVENTO	PACIENTE	INSTRUMENTO
Maestro	Iluminar Formar [...]	Alumno	Palabra verdadera, justa, bella

– Poca competencia frente al uso del lenguaje, pues el alumno no tiene que expresarse oralmente ni por escrito (si lo hace, dice lo que el otro quiere que diga); sólo debe esperar a que el maestro enuncie. Por su parte, el maestro, no requiere el intercambio comunicativo; solamente necesita decir su verdad y/o la de los libros. Supuestamente, el maestro dice y el alumno entiende o, por lo menos, debería entender.

– Una actitud pasiva frente al conocimiento, pues el alumno debe esperar pasivamente y memorizar lo que le dicen (o copiarlo de algún soporte ilegítimo); y el maestro habla como si el saber estuviera terminado y depositado en alguna parte.

– Y una doble moral, pues como la construcción de la identidad está subordinada a un «deber ser» en cuya elaboración no se ha participado, entonces no se tiene compromiso alguno; las normas que rigen la vida escolar funcionan «de labios para afuera». Por eso es frecuente el uso de estrategias fraudulentas para ascender en la escala institucional (y, paralela o posteriormente, en la escala social).

AGENTE	EVENTO	PACIENTE
Maestro	Iluminar Formar Configurar Educar [...]	Alumno

Tal concepción promueve un proceso de formación del alumno en el que no es necesario que él plantee sus intereses y objetivos, pues ya la sociedad, la institución escolar y/o el maestro lo han hecho. En consecuencia, esta concepción puede haber creado, impulsado o fortalecido:

En este modelo no hay posibilidad de cuestionar las condiciones de validez de lo que el maestro hace; sería como esperar que la materia prima pudiera interrogar al artesano sobre la pertinencia de lo que

Tal concepción ha estado sustentada en un modelo de comunicación, que puede resumirse



hace, o que pudiera poner en duda su idoneidad. Funciona un principio como el siguiente: «Es la verdad y la justicia lo que está en juego y es «por tu propio bien»». Este modelo correspondería a lo que Habermas denomina *acción instrumental*.

2. Cuando el otro se considera un beneficiario

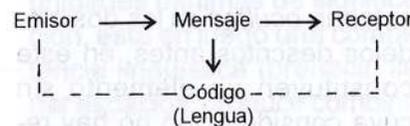
En un segundo modelo, ya aparece un otro; no necesariamente como igual o como interlocutor. Es cuando se concibe que el maestro transmite la verdad, la justicia y la belleza al alumno; su acción no es sobre el alumno sino sobre lo que la humanidad ha ido encontrando como acertado, justo, bello, etc. Por supuesto, no se dice que no es toda la humanidad la que ha «encontrado» eso (hay un modelo de conocimiento occidental hegemónico en juego), ni que en realidad se han ido *considerando* históricamente determinados enunciados con tales características, no es que las tengan ahistóricamente. Ahora el alumno se desplaza a la posición de quien recibe ese «regalo» de las generaciones que le antecedieron y que, de buena voluntad, el maestro le prodiga.

La acción de recibir, claro está, no es pasiva —se regala lo que, de alguna manera, ya es del otro, dice María Kodama—, pero en esta forma de entender el evento educativo sí se cree así.

Verdad, justicia y belleza se separan de la palabra y se hacen explícitas como parte del evento (a diferencia del anterior modelo):

AGENTE	EVENTO	PACIENTE	BENEFICIARIO
Maestro	Transmitir	Verdad Justicia Belleza	Alumno

Este modelo se basa en el mismo esquema de comunicación del emisor enviando un mensaje al receptor. No obstante, el hecho de pensar el evento educativo como algo referido a la «transmisión», permite pensar que subyace un esquema de la comunicación en el que las personas se entienden, gracias a la existencia de un código común —que sería la lengua:



Sin embargo, este código no aparece explícitamente como parte constitutiva del evento porque es un presupuesto no susceptible de ser discutido. Se considera que, si los agentes educativos hablan el mismo idioma, entonces tienen que comprenderse; o mejor, que si

maestro y alumno hablan el mismo idioma, entonces el alumno debe entender. Prevalce, en consecuencia, el ocultamiento del instrumento, del código supuestamente común entre los agentes educativos (la palabra, que se había desligado de sus propiedades, las cuales sí se hicieron expresas, pues pasaron a constituir el objeto de la acción):

AGENTE	EVENTO	PACIENTE	BENEFICIARIO	INSTRUMENTO
Maestro	Transmitir	Verdad Justicia Belleza	Alumno	Lengua

Este segundo modelo ni siquiera describe satisfactoriamente el evento dar-recibir, pues éste, en realidad, implica representarse conceptualmente dos eventos y no uno; basta con pensar en la resistencia a recibir, para evidenciar que el sujeto de esa acción no es sencillamente un beneficiario. Es el modelo que subyace

- a las propuestas de transformación de la escuela como aplicación de formatos;
- a la reglamentación oficial de las normas educativas que establece las instancias que orientarán, presentarán, organizarán y decidirán en relación con la vida institucional;

– a las publicaciones que pretenden enseñar a hacer innovaciones educativas;

– a la expectativa –presente en muchas instituciones educativas– de que alguien o algo (norma, formato, libro) digan cómo hacer transformaciones educativas.

Este modelo responde a lo que Habermas llama *acción estratégica*. Funciona en él un principio complementario al descrito para el modelo anterior: «Es la verdad y la justicia lo que está en juego y, como es «por tu propio bien», mal haríamos en someterlo a tus criterios... ya caerás en cuenta tú mismo».

3. Cuando el otro es distinto

Sólo recientemente el lenguaje y la comunicación se vienen a considerar importantes en el campo educativo, a partir de los trabajos de la sociolingüística; sin embargo, no todos los estudios del lenguaje aplicados a la educación reconocen diversas competencias. Al respecto, por ejemplo, ha sido dominante la consideración de la «competencia comunicativa». En consecuencia, es necesario hablar, no de una, sino de varias competencias –o de una, pero complejamente estructurada–, y no sólo en relación con la comunicación, sino fundamentalmente en relación con todas las funciones del lenguaje. Es decir, alumnos y maes-

tros pondrían en juego diversas *competencias relativas al lenguaje* en el aula de clase.

No es cierto que el maestro entregue significaciones para ser asimiladas por el alumno; si el sentido fuera transmisible, sobrarían el habla y la escritura. Lo que el maestro hace (co-

Entonces, lo educativo podría pensarse como transacciones de sentidos que construyen sentidos (en cuyo caso la educación podría ser pensada como un subconjunto de la comunicación):

AGENTE ₁	EVENTO ₁	PACIENTE	INSTRUMENTO	EVENTO ₂	AGENTE ₂
Maestro	Recontextualización	Saberes sociales	Competencias relativas al lenguaje	Recodificación	Alumno

mo cualquier persona que se comunique) es emitir unas marcas que, durante la acción del alumno, se recodifican de manera desigual, dada la diferencia de instrumentos para realizar cada una de estas acciones. Mientras estos instrumentos estaban *ocultos* en los dos modelos descritos antes, en éste constituyen un elemento sin cuya consideración no hay representación conceptual del evento: son las competencias relativas al lenguaje que cada agente posee y que son diferentes e irreductibles, pues no hay dos sujetos que piensen igual, no hay dos sectores sociales que piensen igual y, con mayor razón, no hay dos comunidades que piensen igual.

Esta mirada implica:

– entender la acción del maestro (la *recontextualización*) como la puesta, en el contexto de la escuela, de los saberes sociales que han ganado determinado estatuto; es decir, que su objeto es discursivo;

– no asumir al alumno como el paciente (primer modelo) ni como el beneficiario (segundo modelo) de la labor del maestro, sino como un segundo agente, el agente de la *recodificación*;

– repensar la especificidad de aquello que «se transmite»: ésta no se establece preguntándole al maestro qué hace (él



contestaría: «el currículo» o, en el mejor de los casos, «ciencia» o «verdad»); la recontextualización —que cumple funciones del lenguaje distintas a aquellas que cumplen los saberes en su contexto propio— transforma la especificidad de los saberes. Más que de lo verdadero, lo justo o lo bello, se trata de la apropiación que el maestro haya podido hacer de ciertas representaciones que, bajo determinadas circunstancias, han llegado a considerarse como tales. Y, además de los enunciados explícitos y deliberados, el maestro «comunica» mediante una pléyade de mensajes, con ayuda de todos los medios semióticos; estos mensajes desbordan la intención del sujeto y escenifican una polifonía: múltiples voces, conciencias y perspectivas ideológicas que se entretejen. A todo nivel, el lenguaje se realiza en medio de la diversidad cultural.

— poner como eje la interacción de diversas competencias relativas al lenguaje, determinadas socialmente por las variadas prácticas donde se inscriben los hablantes; el instrumento con el que se realiza el evento educativo no es un código, porque participan muchos tipos de códigos (por ejemplo: lingüísticos, gestuales, proxémicos, kinésicos) y diversos niveles de codificación (lo fonético-grafémico, lo morfológico, lo sintáctico, lo ideológico, lo dialectológico, lo discursivo, lo textual, etc.). Las competencias



con respecto al lenguaje no coinciden entre la recontextualización y la recodificación, lo que introduce una espesa capa de sentidos impredecibles durante la primera etapa.

Veamos cuáles serían esas competencias.

a. En el «desciframiento» de elementos no significativos, así como en la identificación de unidades mínimas de significación, está en juego una competencia lingüística (predecir, llenar espacios, producir combinaciones posibles donde aparecen imposibles, omitir elementos, condensar segmentos, convertir lo nuevo en conocido, organizar las unidades de acuerdo con su posición en la cadena sintagmática, anticipar, completar, revestir lo desconocido, establecer la probabilidad de ocurrencia de un elemento).

b. En la asignación de sentido a las unidades de significación está implicada una competencia ideológica, es decir, la posibilidad de reconocer mundos posibles y de atribuir a su dominio los fragmentos de comprensión de nuestra experiencia; una apertura o un cierre de la capacidad simbólica.

c. Hablar la lengua del emisor no da acceso directo al sentido, pues las prácticas sociales van más allá de la lengua. Esto compromete una competencia comunicativa, en un primer sentido, pues la lengua se usa en contextos específicos que también están codificados.

d. En el acercamiento al enunciado está implicada la competencia comunicativa en otro sentido: lo que se hace y lo que se es (agrupaciones, dialecto, sociedad, clase social, trabajo, familia, disciplinas que se frecuenta, creencias) imponen formas y claves de interpretación, formas de valoración, tipos de delimitación de los enunciados.

e. También puede estar implicada una competencia textual, pues algunos textos construyen matrices propias de significación, destruyen y producen códigos abiertos, reelaboran otros códigos, leen otros textos. Además, su significado no sólo se da por el discurso explícito: lo no dicho, los vacíos, lo implícito, lo no formulable en el discurso, también produce sentido.

f. Igualmente está implicada una competencia contextual, pues los enunciados aparecen en condiciones históricamente determinadas —tiempo y espacio precisos— que les asignan un estatuto, así como un tipo de inserción en las problemáticas dominantes: objetivos sociales y personales, adversarios y partidarios, medios y recursos, etc.

g. Hay, por último, una competencia tímica, pues toda comprensión implica una asignación de valores imaginarios: se lee desde el deseo. Cada cual proyecta en el texto lo que el mundo ha hecho de él.

«Saber hacer» con la estructura de la lengua, reconocer mundos posibles, manejar los contextos, lo que se hace y lo que se es, trabajar con los textos, involucrar el contexto en la comprensión, asignar valores imaginarios, son capacidades que no se repiten de sujeto a sujeto. Esto permite afirmar que no es posible «descodificar» tal cual una significación construida por otro.

Entender así la educación, con tal concepto concomitante de comunicación —modelo que respondería a lo que Habermas llama *acción comunicativa*—, posibilitaría a los agentes educativos explicitar los objetivos, conocimientos y necesidades en juego, crear un proceso dialógico en el que se reconozcan, aprecien y valoren las diferencias entre los participantes de

la educación; en el que cada persona comprometida se estructure a sí misma y, al mismo tiempo, incida en la estructuración del otro (no sólo en la línea maestro-alumno, sino también en las líneas alumno-alumno, directivos-docentes, comunidad-escuela, etc.); en el que, en forma continua, se pongan en cuestión las condiciones de validez de lo que circula como sentido y de la autorización social de los emisores en sus diferentes roles; en el que sea necesario preguntar por el sentido que se deriva de la comunicación entre los agentes educativos, en los diversos contextos en los que se usan los signos en la escuela, y no atendiendo exclusivamente a la literalidad de los enunciados.

El funcionamiento de esta relación pedagógica crearía, impulsaría o fortalecería una posición activa frente al conocimiento (que podría concebirse como una actitud), una cualificación de las competencias relativas al lenguaje (condición necesaria para las relaciones en la escuela), una participación en la elaboración de los contenidos del «deber ser» (única forma de construir valores asumidos) y un proceso de construcción de la identidad que elimina el recurso a una doble moral y persuade al sujeto de la necesidad de su compromiso con la comunidad.

Bibliografía

BAENA, Luis A. «Lingüística y significación». En: Revista *Lenguaje* No. 6 Cali, Univalle, 1976.

_____. «Transacciones». En: Revista *Lenguaje* No. 16. Cali: Univalle, Diciembre de 1989.

BERNSTEIN, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot, 1990.

BUSTAMANTE, Guillermo. «Lingüística y educación». En: Revista *Lenguaje* No. 16. Cali: Univalle, Diciembre de 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1991.

MOCKUS, Antanas et al. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía, 1994.

NOT, Luis. *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder, 1992.

_____. *Pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de cultura económica, 1994.

ORDÓÑEZ, Carlos et al. *Reflexión sobre los proyectos educativos institucionales*. Bogotá: MEN, 1994.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Decreto 1860 de agosto 3 de 1994.